

*Pablo Santacruz Guerrero**

**GLOSAS A UNA
PEDAGOGIA DEL
SUJETO**

* Académico de la Facultad de Artes
(Universidad de Nariño).

Al intentar hablar de una Pedagogía del Sujeto, es consecuente reconocer entre otros la presencia de dos referentes inscritos en el pensamiento filosófico contemporáneo: la fenomenología y el existencialismo. Estos movimientos influyeron en la psicología, cuando ésta sobrecargada de behaviorismo, experimentalismo y positivismo, necesitaba reconciliarse con la concreción, la subjetividad y la singularidad del ser humano, aspectos que por su resistencia a la generalización, la explicación y el control (categorías que distinguen los paradigmas del realismo

científico) habían sido despreciados por la psicología positiva. En este panorama de manipulación de estímulos para condicionar respuestas adaptativas al establecimiento, en individuos mimetizados en una colectividad altamente controlable y, por ende, conveniente para la perpetuación de ese establecimiento, surge la alternativa de la psicología humanista, la cual, al interior de un enfoque hermenéutico, antes que explicar intenta comprender la condición humana.

Carl Rogers representa una parte importante de los avances de esta psicología. Desde los años cuarenta y durante cuatro décadas lideró el desarrollo de la psicoterapia no directiva o psicoterapia centrada en la persona. A partir de 1951, Rogers establece analogías y convergencias entre psicoterapia y pedagogía, y conforma hipótesis que dan origen a la pedagogía humanista o pedagogía centrada en la persona.

Las principales premisas que caracterizaron los comien-

zos de esta pedagogía, fueron las siguientes:

- a. El docente generará las condiciones para liberar al estudiante de los elementos que obstaculizan su desarrollo integral, procurando en especial la expresión y la clarificación de los sentimientos de ese estudiante.
- b. El docente, además de estimular el aprendizaje del estudiante en determinada área del conocimiento, es un facilitador de su expresión.

El fin de la docencia no debe ser únicamente que el estudiante aprenda; debe procurar también que, en tanto ser humano, se exprese a través de lo que aprende.

- c. El docente debe establecer una relación personal satisfactoria con el estudiante, para evitar toda forma de intervención directa, hasta sintonizar empáticamente el universo afectivo del estudiante.

Aquí me permito citar las hipótesis que Juan Lafarga consideró básicas para la aplicación de la psicoterapia no directiva, cuando ésta aún se encontraba en su fase de cimentación teórica. Sugiero al lector establecer inferencias o paralelos en relación con la pedagogía:

- "a. Sentirá una creciente aceptación de sus expresiones y manifestaciones de sentimientos como propias.
- b. Reconocerá y aceptará la imagen que se forma gradualmente de sí misma.
- c. Tomará decisiones más responsables.
- d. Adquirirá un conocimiento más profundo de sí misma.
- e. Crecerá hacia la independencia personal". (1)

Rogers explicitó la relación analógica entre psicoterapia y pedagogía en el capítulo "Enseñanza centrada en el estudiante" de su libro "Psicoterapia

centrada en la persona", publicado en 1951:

- "a. No podemos enseñar a otra persona directamente, sólo podemos facilitar su aprendizaje.
- b. Sólo se puede aprender significativamente lo que es percibido como enriquecedor del propio yo y mantiene la imagen de estima que cada uno tiene de sí mismo.
- c. Una atmósfera amenazante genera una experiencia de miedo y un aprendizaje rígido e inflexible; en cambio, una atmósfera aceptante y estimulante genera una experiencia placentera y un aprendizaje flexible y abierto.
- d. Un ambiente educativo es más efectivo para promover un aprendizaje integrable si se reducen las amenazas a la imagen que el estudiante tiene de sí mismo y se facilita y estimula una aceptación

crecientemente diferenciada de la experiencia". (2)

La pedagogía humanista de impronta Rogeriana ha constituido, sin duda, un ascendiente importante para todas las formas de educación personalizada, desarrolladas en nuestro medio, especialmente desde la década de los ochenta. Sin embargo, paralelamente al desarrollo de la tecnología Instruccional de inspiración conductista generada desde los años sesenta, se suscitó una crítica de la pedagogía no directiva, la cual la podemos sintetizar en los siguientes puntos:

a. La idea de un docente con posibilidad de renunciar a sus expectativas, deseos, motivaciones y afectos, y capaz de meterse "debajo de la piel" de otra persona, con el objeto de intervenir exclusivamente en los términos planteados por las necesidades de expresión afectiva y por la cosmovisión del estudiante, es una idea difícil de configurar en la práctica docente, pues esta configu-

ración requeriría de una pedagogía ultrapersonalizada y de docentes con un perfil demasiado complejo.

- b. Carácter pasivo del papel del docente. Este tiende a ser identificado más por lo que no hace que por lo que hace.
- c. El docente al "manipular" dentro de los términos afectivos e intelectuales del estudiante, y no a partir de los suyos, tiende a debilitar su propio compromiso, pues su práctica ya no estará signada por sus creencias, sus convicciones, sus horizontes teóricos y vitales.

No obstante, muchos de los presupuestos aportados por la pedagogía centrada en la persona, han sido asimilados por distintas formas contemporáneas de pensamiento pedagógico, vigentes hoy en día en las prácticas educativas de nuestro medio. Corrientes como el constructivismo, o conceptos como "pedagogía por procesos", se han nutrido de los ascendientes "humanísticos".

En esta oportunidad, reconociendo el marco referencial de la pedagogía humanista, intentaremos subrayar un aspecto fundamental para el propósito de glosar una pedagogía del sujeto: la idea de un docente como "facilitador de la expresión" del estudiante.

Esta idea está justificada ya sea por los lastres de "inexpresión" o de impotencia expresiva que deja una enseñanza de corte trasmisionista o instruccionalista; o por los bloqueos a la expresión promovidos, a manera de distorsiones ideológicas, desde lo macropolítico, es decir, desde las estructuras de poder vigentes en el sistema que nos cobija; o, para hablar en términos freudianos, por las inhibiciones derivadas de las formas de represión inherentes al principio de realidad ofertado por la cultura y la civilización, a expensas del principio del placer siempre actualizado por nuestras estructuras instintivas primarias.

En esta sintonía de dos mundos expresivos (el del

docente y el del estudiante) retomamos la importancia de distinguir entre una comprensión afectiva (relación empática, con-pasión o comprensión profunda e incondicional de los sentimientos de la otra persona) y una comprensión semántica (interpretación "desde afuera" de los significados de las expresiones del estudiante). Es decir, el intento de repensar la docencia como práctica no disociadora del sujeto, implica redimensionar el contenido afectivo de la comunicación en el quehacer pedagógico.

Una educación tecnicista, como la que aún predomina en nuestro sistema escolar, tiene una cuota de responsabilidad en la producción masiva de seres humanos alexitímicos, es decir, de personas incapaces de expresar y clarificar su universo sentimental y emotivo. Una relación que puede darse de manera directamente proporcional entre los niveles de capacitación e instrucción, y el analfabetismo afectivo. Se trata, entonces, de un sistema educativo que tiende a matar simbólicamente a la

persona que incluye al estudiante (El estudiante es un concepto tributario del concepto de persona, y no al contrario): el ser humano que no habla de aquello que le afecta puede morir de inanición expresiva.

Pero estamos tan comprometidos con la compartimentalización disciplinar de los saberes, que la mayoría de las veces nos cuesta trabajo pensar al estudiante en su condición humana total, desde las cuotas específicas de información propias de cada disciplina. La formación de un estudiante al interior de una asignatura, materia, profesión o disciplina, sólo adquiere sentido si se la inscribe en el ámbito integral de la formación de la persona.

En consecuencia, tenemos que una docencia, por ejemplo, de las matemáticas, no sólo debe considerar al estudiante como un matemático en potencia, sino ante todo como un ser humano capaz de crecer como tal a través de un proceso educativo en las matemáticas. Desde aquí podemos aventurar

una inferencia: el docente ideal sabrá combinar el ser un facilitador del desarrollo personal del estudiante, con el ser un experto en la disciplina y con su disponibilidad para acceder a una adecuada metodología para la implementación, en forma permanente y abierta, de una crítica de su propia docencia.

Hasta aquí hemos hablado de la importancia de resignificar la dimensión expresiva del ser humano en nuestras prácticas educativas. Es verdad que una persona expresiva es una persona original y auténtica. La fuerza de un yo auténtico no es otra cosa que la fluidez de su caudal expresivo. O sea, la apertura psíquica para tornar lo o-presivo en ex-presivo. Pero esta fuerza necesita del acto creativo para traducirse en obras, acciones, hechos.

La expresión, en si misma, no garantiza su imbricación en formas creativas. Por consiguiente, una pedagogía de la expresión deberá complementarse con una pedagogía de la creatividad. La primera siendo

en si misma insuficiente, es condición *sine qua non* para el desarrollo de la segunda.

La expresión está irremediablemente involucrada en los procesos genéticos de cualquier proyecto creativo. Se vincula de manera estrecha con las fases iniciales de la creatividad, las cuales con su acento destructivo, desmontan, desestabilizan, desmitifican, generan caos... Pero la creatividad, después de destruir, construye, armoniza, reordena, edifica. La apertura a la experiencia y a la imaginación que caracteriza el flanco expresivo- destructivo de la creatividad cede su espacio al rigor, la disciplina y la perseverancia, propias de la aserción positiva o constructiva de la producción creadora. Pero las complejas relaciones entre expresión y creatividad merecen un estudio más detenido que el que, por ahora, podemos ofrecer en el presente texto.

Finalmente, es necesario señalar que una pedagogía del sujeto encuentra su correlato en una pedagogía de lo concreto.

Lo concreto es lo perceptual, lo sensible y lo afectivo; es el aquí y el ahora, es lo particular, lo singular, lo irremediablemente personal. Pero todo esto carecería de forma y sentido si evadimos la presencia incontestable del cuerpo. El cuerpo es el sustento concreto de todo aquello que coexiste en el ser humano: espíritu, inteligencia, pasión, imaginación, sentimiento, felicidad, sufrimiento, vida y muerte. Sólo el pensamiento abstracto y binario, propio de la modernidad occidental, pudo separar el alma del cuerpo, lo espiritual de lo carnal. Afortunadamente algo hemos aprendido del holismo oriental, de la cosmovisión andina. En el Zen, por ejemplo, es dable hablar de un erotismo místico: ahí es impensable el abordaje del alma si al mismo tiempo no se realiza el abordaje del cuerpo.

El olvido del ser, del que habló Heidegger al caracterizar la crisis existencial de nuestro tiempo, es el olvido del cuerpo, la relegación, de lo histórico-concreto que habita nuestras soledades primordiales. Em-

pero, en un terreno abonado por el vitalismo de un Nietzsche, por el intuicionismo de un Bergson, por la fenomenología y el existencialismo; o desde las rupturas epistemológicas propuestas, a su manera, por el arte moderno; o desde la restauración del pensamiento mitológico-mágico-simbólico, realizado por la misma ciencia occidental, algunas teorías pedagógicas contemporáneas

han intentado una reivindicación del cuerpo. Sin embargo, debemos preguntarnos si el cuerpo ha entrado a nuestras instituciones escolares, o si, por el contrario, sigue siendo reemplazado por representaciones, abstracciones, codificaciones, o por formas contractuales propias de unas relaciones sociales que se nutren más de ausencias que de presencias.